FEREDIT
Fondo editorial
Red de investigadores de la Transcomplejidad

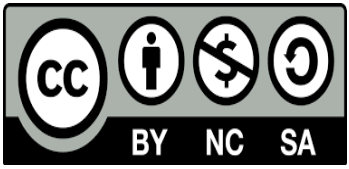
EDUCACIÓN INDÍGENA Y DESARROLLO ENDÓGENO COMUNITARIO

LIVIA ROVIRA ABREU

Educación indígena y desarrollo endógeno comunitario

Livia Rovira Abreu

Colección: Educación y pensamiento Latinoamericano
Primera edición, Febrero, 2026
Depósito Legal: **AR2026000045**
ISBN: **978-980-456-067-5**



Reservados todos los derechos conforme a la ley
Se permite la reproducción total o parcial del libro, siempre que se indique expresamente la fuente

Libros@Red de Investigadores de la Transcomplejidad.
https://reditve.com
Rif: J403566976

Portada: Gemini AI
Revisión General: Comité Editorial
Libro arbitrado por pares ciegos

EDUCACIÓN INDÍGENA Y DESARROLLO ENDÓGENO COMUNITARIO

AUTORIDADES REDIT

Dra. Crisálida Villegas
Presidente
Dra. Nancy Schavino
Vicepresidente
Dra. Mary Stella
Directora de Administración
Dra. Alicia Uzcátegui
Secretaria

FEREDIT

Dra. Sandra Salazar
Directora

Comité Editorial

Dra. Betty Ruiz
Dra. Rosana Silva
Dra. Evelyn Ereú
Dra. Miozotis Silva
Dr. Arturo Dávila
Dr. Renne Pérez

ÍNDICE DE CONTENIDO

		pp.
	Presentación	7
I	**Educación, identidad y territorio: fundamento de una praxis ancestral**	11
	Educación indígena en la contemporaneidad	12
	El espacio como aula de aprendizaje	16
	De la colonia al reconocimiento constitucional	19
II	**Desarrollo endógeno como mandato de vida: teoría y experiencia**	23
	El desarrollo endógeno desde el corazón de la selva	25
	Economía propia: la producción desde la reciprocidad	28
	Escuela como espacio de resistencia cultural	32
III	**Articulación estratégica y prospectiva: hacia la autonomía**	36
	Sentipensar fenomenológico	37
	Aprendizaje para la soberanía	40
	Modelo para la gestión socioeducativa-productiva	43
	Referencias	45

ÍNDICE DE TABLAS

No.		pp.
1	Dimensiones comparativas de sistemas educativos en contexto indígena	15
2	Pilares del desarrollo endógeno wóthüha	27
3	Estrategias de resistencia cultural en la escuela	35
4	Fases del proceso investigativo sentipensante	39

ÍNDICE DE FIGURAS

No.		pp.
1	Ecosistema de aprendizaje y transmisión de saberes wóthüha	18
2	Ciclo de la economía de reciprocidad wóthüha	31
3	Modelo de articulación para la soberanía alimentaria	42

PRESENTACIÓN

Abri este libro y, por un momento, deje de lado la idea de que la educación ocurre solo entre cuatro paredes y un pizarrón. Para los Wóthüha, la “gente del conocimiento”, el aprendizaje es un tejido que se hilvana en la cotidianidad compartida, en el silencio del conuco, en el aroma de la selva tras la lluvia y en el susurro de los ancianos bajo la churuata.

Esta obra no es simplemente un compendio de datos académicos o una monografía descriptiva, es un testimonio de resistencia cultural y un puente tendido hacia la intersubjetividad, un encuentro de sentidos que el pensamiento eurocéntrico ha ignorado durante siglos.

A lo largo de estas páginas, el lector descubrirá que, para el pueblo Wóthüha (Piaroa), “educar” es sinónimo de “existir en equilibrio”. A través de una mirada profunda y sentipensante, exploramos cómo el mito de Wahari habita en la conciencia colectiva, no como una leyenda lejana, sino como el “eidos” o la esencia viva que guía la producción, la siembra y

la autonomía de una comunidad que se narra a sí misma para no ser borrada de la historia.

Las vivencias que aquí se reportan nacen de una inmersión fenomenológica que busca rescatar la voz de los guardianes de la selva, reconociendo en sus prácticas una pedagogía del ejemplo que desafía los modelos educativos tradicionales y descoloniza el pensamiento pedagógico contemporáneo.

En este transitar ha sido fundamental la sabiduría del chamán Antonio Morales, quien desde su rol como informante, abrió las puertas del conocimiento ancestral para que la palabra de los Wóthüha fluyera con autenticidad en este texto. De igual manera, los aportes y la orientación intelectual de la dra Lucy Dinora Mijares Montenegro, que actúo como brújula que permitió amalgamar el sentir de la selva con la academia, logrando una síntesis de profundo valor transformador.

El recorrido del libro se estructura de manera de guiar al lector en esta comprensión, en tres

capítulos. En el primero, se analizan los fundamentos de la educación, la identidad y el territorio, estableciendo cómo la cosmovisión indígena se erige como el cimiento de una praxis que une al ser con su entorno.

En el segundo, se aborda el desarrollo endógeno no como un concepto económico abstracto, sino como un mandato de vida; aquí se describe la experiencia viva de la comunidad y su economía de reciprocidad, donde la siembra de la yuca amarga y el intercambio solidario son actos de soberanía política.

Un componente esencial de este capítulo es el caminar de la investigación, que se describe como un encuentro fenomenológico donde la autora se desprende de prejuicios para escuchar la “palabra que camina”.

Este proceso permite llegar al tercer capítulo, la propuesta de articulación estratégica, donde se visualiza a la escuela tanto formal como informal, como un centro de planificación para la autonomía

plena. Se plantea aquí un modelo de gestión socioeducativa que vincula los proyectos productivos con la defensa del territorio, asegurando que los jóvenes reconozcan en su propia cultura las herramientas para nombrar y construir su futuro.

Esta obra es, en definitiva, una invitación a suspender la linealidad del tiempo occidental para comprender el papel de la educación indígena como motor de vida. Está diseñada para inspirar a docentes a repensar su praxis desde la alteridad, a estudiantes a reconocerse en su memoria histórica y a las instituciones a entender que el desarrollo real es aquel que nace desde el corazón del territorio.

Al finalizar estas páginas, espero que el lector haya iniciado un diálogo interior sobre la urgencia de preservar estas sabidurías para el equilibrio ecológico y espiritual de la humanidad entera. Solo a través del reconocimiento del otro, podremos construir un mundo donde quepan muchos otros.

I. EDUCACIÓN, IDENTIDAD Y TERRITORIO: FUNDAMENTO DE UNA PRAXIS ANCESTRAL

El capítulo constituye el cimiento teórico de la obra. Adentrarse en la relación entre educación, identidad y territorio no es una tarea exclusivamente académica, sino un acto de reconocimiento a una praxis ancestral que ha resistido los embates de la homogeneización cultural. Para el pueblo Wóthüha, educar no es un proceso segmentado en horas o paredes, sino una constante vital que se respira en la selva y se transmite en la palabra.

A lo largo de estas páginas, se explora cómo la educación indígena en la época contemporánea ha dejado de ser un objeto de estudio para convertirse en un sujeto de transformación política y social. Se analiza la noción del territorio como la verdadera aula de aprendizaje, donde la geopedagogía dicta las lecciones de supervivencia y ética.

Finalmente, se traza el recorrido histórico desde la imposición colonial hasta el hito del reconocimiento constitucional en Venezuela, un

camino que ha permitido que el saber wóthüha recupere su lugar sagrado en la construcción de la soberanía nacional. Este capítulo, por tanto, invita al lector a desaprender las estructuras rígidas del aula convencional para sentir la educación como un mandato de vida indisolublemente ligado a la tierra.

Educación indígena contemporánea

En la actualidad, hablar de educación indígena implica adentrarse en un campo de tensiones políticas, epistémicas y sociales. No se trata simplemente de la inserción de contenidos étnicos en un currículo nacional, sino de una lucha por el reconocimiento de sistemas de conocimiento propios que han sobrevivido a siglos de hegemonía occidental.

La educación para el pueblo Wóthüha en la época contemporánea se presenta como una praxis de libertad; es el ejercicio mediante el cual la comunidad decide qué recordar, qué transmitir y cómo proyectarse hacia el futuro sin perder su esencia.

EDUCACIÓN INDÍGENA Y DESARROLLO ENDÓGENO COMUNITARIO

La contemporaneidad ha traído consigo el desafío de la interculturalidad. Sin embargo, desde la perspectiva de la “gente del conocimiento”, la interculturalidad no es un intercambio de cortesías culturales, sino una negociación de poder. El sistema educativo formal a menudo intenta fragmentar el saber indígena, separando la lengua de la tierra o la espiritualidad de la técnica.

Frente a esto, la praxis ancestral propone una educación holística donde el joven wóthüha aprende que su identidad es un escudo y su conocimiento una herramienta de soberanía. En este contexto, la escuela contemporánea en territorio indígena debe ser entendida como un espacio de frontera, un lugar donde se adquieren herramientas del mundo global, como la lectoescritura en castellano o la tecnología, pero siempre bajo la égida de los valores ancestrales.

Esta perspectiva demanda una ruptura con el aprendizaje lineal y memorístico. Educar en la contemporaneidad amazónica exige comprender

que el aula es un ecosistema vivo donde el pensamiento mítico y la realidad concreta se entrelazan. No se puede hablar de calidad educativa si se ignora el ritmo de la selva o si se pretende evaluar el avance del estudiante bajo estándares ajenos a su cosmovisión.

Por tanto, la educación contemporánea debe ser un acto de "re-existencia", donde el fortalecimiento de la lengua wóthüha y la práctica del conuco no sean actividades complementarias, sino el núcleo mismo de una formación que prepara al individuo para dialogar con el mundo sin ser devorado por él.

A continuación, se presenta la tabla 1, la cual versa sobre las dimensiones de la educación indígena frente a la educación formal tradicional, permitiendo visualizar las diferencias que marcan la praxis contemporánea en el Amazonas.

Tabla 1
Dimensiones comparativas de sistemas educativos en contexto indígena

Dimensión	Educación Formal Occidental	Educación Ancestral Wóthüha
Espacio	Aula cerrada, infraestructura física.	El territorio, el conuco, el río.
Método	Transmisión vertical, memorización.	Pedagogía del ejemplo, observación.
Finalidad	Inserción en el mercado laboral.	Equilibrio con el entorno y autonomía.
Tiempo	Horarios rígidos y segmentados.	Ciclos de la naturaleza y la vida.

Fuente: Elaboración propia

Como puede evidenciarse en la tabla 1, las diferencias no son solo de forma, sino de fondo. Mientras la educación occidental busca la estandarización, la educación Wóthüha celebra la particularidad del ser vinculado a su tierra.

Al respecto, autores como Walsh (2009) señalan que la interculturalidad crítica debe partir de la refundación de las instituciones, algo que el pueblo Piaroa ha venido haciendo de facto al "indigenizar" los espacios escolares y convertirlos en centros de reflexión sobre su propia identidad.

El espacio como aula de aprendizaje

Para el pensamiento Wóthüha, el concepto de "aula" es una abstracción limitante. El conocimiento no es algo que se posea y se entregue en un recinto, sino algo que se "camina" y se "vive". El territorio no es el escenario de la educación; es la educación misma.

Cada accidente geográfico, cada especie de árbol y cada corriente de agua posee una carga pedagógica vinculada a la mitología y a la supervivencia material. Aprender a pescar, a sembrar la yuca o a interpretar los cantos de los pájaros no son actividades extracurriculares, sino el núcleo del currículo vital del ser amazónico.

Esta vinculación profunda con el espacio geográfico constituye lo denominado la “geopedagogía del ser”. En el conuco, el niño no solo aprende botánica o agronomía empírica; aprende la ética de la reciprocidad.

No se toma de la tierra sin dar algo a cambio, y esa lección es la base de toda la estructura social Wóthüha. El aula-territorio es dinámica: cambia con las estaciones, con las crecidas del Orinoco y con los ciclos de la luna. Por lo tanto, la educación es un proceso de adaptación constante, una danza entre la inteligencia humana y el espíritu de la naturaleza.

Desde esta perspectiva integradora, el aprendizaje se despoja de su carácter utilitario para convertirse en una experiencia sagrada. El espacio no solo enseña "cómo" hacer las cosas, sino "quién" debe ser el individuo en relación con su entorno. Al recorrer los senderos, el joven Wóthüha identifica las huellas de los ancestros en las piedras y los raudales, comprendiendo que su geografía es, en realidad, un mapa de su propia identidad.

De este modo, la geopedagogía garantiza que la sabiduría no quede atrapada en el pasado, sino que se regenere continuamente en cada caminata, en cada jornada de siembra y en cada relato compartido a la orilla del río, donde el ambiente actúa como el maestro supremo que guía la maduración del espíritu.

En la figura 1, a continuación, se agrupan los elementos constitutivos del espacio como aula de aprendizaje, mostrando la interconexión entre el ecosistema y la formación del individuo.

Figura 1. Ecosistema de aprendizaje y transmisión de saberes wóthüha
Fuente: Elaboración propia

Como se evidencia en la figura, el territorio es el sol alrededor del cual orbitan todas las dimensiones de la vida. Esto se debe a que, para el pueblo Piaroa, la pérdida de la tierra significa la muerte de la cultura. Si no hay selva, no hay donde practicar la palabra de los ancestros.

En tal sentido, Abreu (2013) sostiene que el desarrollo de la identidad está indisolublemente ligado a la posesión y protección del espacio vital, pues es allí donde se materializa la autonomía que la educación busca fortalecer.

De la colonia al reconocimiento constitucional

La historia de la educación indígena en Venezuela es una historia de transiciones dolorosas y conquistas resilientes. Durante el periodo colonial y gran parte de la era republicana, la educación fue utilizada como una herramienta de domesticación.

Las misiones religiosas, bajo el pretexto de la civilización, impusieron lenguas extrañas y negaron las deidades locales, intentando borrar la memoria de los pueblos amazónicos. Fue un periodo de

invisibilización donde el indígena era visto como un sujeto que debía ser educado para dejar de ser él mismo e integrarse a una nación que lo rechazaba.

Sin embargo, la resistencia silenciosa en el corazón de las comunidades permitió que los saberes fundamentales no perecieran. Con la llegada de la Constitución de 1999, se produce un giro paradigmático de escala histórica.

Por primera vez, el Estado venezolano reconoce el carácter multiétnico y pluricultural de la nación, otorgando rango constitucional a los derechos de los pueblos indígenas, incluyendo el derecho a una educación propia y a un régimen de Educación Intercultural Bilingüe (EIB).

Este hito legal no fue una concesión gratuita, sino el resultado de décadas de lucha de los movimientos indígenas que exigieron el derecho a nombrar el mundo desde sus propias lenguas. En este nuevo escenario, la Educación Intercultural Bilingüe no se limita a una simple traducción de contenidos occidentales al idioma nativo, sino que se

erige como un diálogo de saberes que dignifica la palabra ancestral.

Para el pueblo Wóthüha, el bilingüismo es una estrategia de supervivencia cultural, hablar la lengua propia es mantener vivo el vínculo con el territorio. Mientras que el manejo del castellano se convierte en una herramienta para la interlocución con la sociedad nacional.

Esta dualidad educativa permite que el joven indígena no tenga que elegir entre su identidad y el conocimiento universal, sino que pueda habitar ambos mundos con orgullo, fortaleciendo su autonomía intelectual y política desde la raíz de su propia lengua.

Este reconocimiento constitucional ha permitido que la praxis ancestral pase de la clandestinidad a la institucionalidad. No obstante, el desafío persiste: transformar el papel impreso en realidades concretas en las comunidades del estado Amazonas. La ley ofrece el marco, pero es la comunidad Wóthüha la que llena de contenido ese

marco a través de la autogestión y el fortalecimiento de sus consejos de ancianos.

La transición de un modelo colonial de exclusión a uno constitucional de inclusión es un proceso en marcha, una senda que se recorre con la esperanza de que la escuela ya no sea más un agente de aculturación, sino un baluarte de la identidad nacional y local.

En síntesis, este capítulo permite entender que la educación indígena es un fenómeno político-territorial. No se puede educar al individuo si se despoja al pueblo de su historia o de su selva. La identidad Wóthüha es una llama que se alimenta de la praxis cotidiana, de la memoria de sus abuelos y de la firme decisión de seguir siendo los dueños de su propio destino en el vasto y sagrado territorio amazónico.

II. EL DESARROLLO ENDÓGENO COMO MANDATO DE VIDA: TEORÍA Y EXPERIENCIA

El desarrollo endógeno, más allá de ser un modelo económico o una categoría sociológica, se presenta en este capítulo como una fuerza vital que emana del interior de las comunidades para transformar su realidad sin sacrificar su esencia.

Desde una perspectiva, se analiza cómo este paradigma rompe con las estructuras de dependencia externa, proponiendo una gestión autónoma de los recursos y saberes. No obstante, en el contexto de los pueblos indígenas, esta teoría se transmuta en un “mandato de vida”, donde la soberanía no solo es material, sino espiritual y cultural, fundamentada en el respeto a los ciclos de la naturaleza y la autodeterminación de los pueblos.

En este sentido, la experiencia del pueblo Wóthüha ilustra de manera magistral cómo la teoría se hace carne a través de sus prácticas cotidianas. A lo largo de estas páginas, exploramos la articulación entre el pensamiento decolonial y la

realidad vivida en el territorio, donde el desarrollo no se mide por la acumulación de capital, sino por la armonía del colectivo y la preservación del "Ñañu" (la dulzura de la vida).

Bajo esta cosmovisión, el desarrollo endógeno se convierte en un acto de resistencia frente a la homogeneización de la modernidad. No se trata simplemente de producir bienes, sino de reproducir la vida en todas sus dimensiones: social, simbólica y ambiental. El Ñañu actúa como el termómetro de este avance, si hay bienestar en el espíritu y equilibrio en la selva, la comunidad prospera.

Así, la autonomía comunitaria no se decreta desde afuera, sino que se cultiva en el conuco, se dialoga en la churuata y se defiende en la protección de las cuencas hidrográficas, entendiendo que la libertad real reside en la capacidad de decidir el destino propio bajo los términos de la herencia ancestral.

Este capítulo invita a comprender que el mandato de vida indígena es una propuesta

civilizatoria urgente, que ofrece luces sobre cómo construir modelos de bienestar basados en la identidad, la solidaridad y la reciprocidad con la Madre Tierra. Es, en definitiva, un llamado a reconocer que la sostenibilidad no es una meta técnica, sino un compromiso ético con las generaciones que aún no han nacido.

El desarrollo endógeno desde el corazón de la selva

Hablar de desarrollo endógeno en el contexto de la selva amazónica venezolana, implica necesariamente, despojarse de las visiones eurocéntricas que reducen el desarrollo al crecimiento del Producto Interno Bruto (PIB).

Para el pueblo Wóthüha, el desarrollo es un mandato de vida que emana de su propia cosmovisión, donde la relación con el entorno no es de explotación, sino de co-existencia. Este modelo se fundamenta en la capacidad de la comunidad para gestionar sus recursos a partir de sus valores culturales y su memoria histórica.

El desarrollo endógeno desde la perspectiva indígena es “corazonar” la producción. No se trata de un modelo estático, sino de una praxis que nace de la sabiduría de los ancestros y se adapta a las necesidades presentes sin comprometer el futuro del territorio.

En este sentido, la autodeterminación es el eje transversal que permite a los Piaroas decidir sobre su salud, su alimentación y su organización social. La selva, más que un espacio geográfico, es el útero que provee la materia prima espiritual y material para la vida.

En esta arquitectura de saberes, la economía no se separa de la espiritualidad ni de la ecología. El intercambio y la producción en el conuco wóthüha no buscan la acumulación de capital, sino la preservación de la vida y el equilibrio del itso'de (la casa comunitaria). Aquí, la eficiencia se mide por la salud de los suelos y la fortaleza de los lazos comunitarios.

Este enfoque propone que la verdadera riqueza reside en la capacidad de generar bienestar colectivo sin fracturar el tejido sagrado de la naturaleza, convirtiendo cada acto productivo en una ceremonia de reciprocidad con los entes protectores de la selva. Es, en esencia, un modelo de resistencia ante la homogeneización global, que reivindica lo local como un espacio de innovación y soberanía.

A continuación, se presenta la tabla 2, la cual versa sobre los pilares fundamentales que sustentan el desarrollo endógeno desde la visión Wóthüha.

Tabla 2.
Pilares del desarrollo endógeno Wóthüha

Pilar	Dimensión Ancestral	Acción Comunitaria
Territorialidad	La selva como espacio sagrado y vivo.	Protección y demarcación de tierras.
Identidad	El ser wóthüha como raíz.	Uso de la lengua y vestimenta tradicional.
Soberanía	Autonomía en la toma de decisiones.	Fortalecimiento del consejo de ancianos.

Sustentabilidad	Equilibrio con los ciclos naturales.	Siembra rotativa y respeto a las vedas.

Fuente: Elaboración propia

Como puede evidenciarse en la tabla 2, el desarrollo endógeno es un concepto multidimensional que abarca desde lo simbólico hasta lo práctico. Al respecto, Mas Herrera (2005) señala que el desarrollo endógeno debe basarse en la cultura local para que sea verdaderamente transformador, lo cual coincide plenamente con la resistencia del pueblo Wóthüha frente a modelos de desarrollo impuestos por el Estado o empresas privadas.

Economía propia: la producción desde la reciprocidad

La economía del pueblo Wóthüha se distancia radicalmente del capitalismo acumulativo. Su lógica se basa en el principio de reciprocidad, donde el intercambio no busca el lucro, sino la cohesión social y el bienestar colectivo.

El conuco es el laboratorio productivo por excelencia; allí, la familia indígena desarrolla técnicas de policultivo que mantienen la fertilidad del suelo y aseguran una dieta variada. La producción de yuca amarga, base del mañoco y el casabe, es un proceso que involucra a toda la comunidad en una red de apoyos mutuos.

Esta economía de la selva reconoce que el excedente no es para el ahorro individual, sino para la distribución solidaria. Cuando una familia tiene una cosecha abundante, comparte con aquellos que han tenido dificultades, bajo la certeza de que el favor será retribuido en el futuro. Es lo que se conoce como “don y contra-don”, una estructura social que impide la pobreza extrema y garantiza que nadie en la comunidad quede desamparado

Más allá de la supervivencia material, este sistema económico es un acto pedagógico continuo donde el trabajo adquiere una dimensión ética y espiritual. No se trabaja para "tener más", sino para "ser más" dentro del tejido comunitario; por ello, el

esfuerzo individual se valida solo cuando contribuye al equilibrio del grupo.

En este sentido, la noción de propiedad es colectiva y transitoria, supeditada siempre al respeto por los ciclos de regeneración de la Madre Tierra, quien es considerada la proveedora original a la que se le debe gratitud a través del cuidado del entorno.

En síntesis, la transmisión de este modelo de reciprocidad a las nuevas generaciones asegura la continuidad de la identidad Wóthüha frente a las presiones del mercado externo. Los jóvenes aprenden, mediante la observación y la práctica en el conuco, que la verdadera autonomía no nace de la competencia, sino de la interdependencia.

Así, la economía propia se convierte en un escudo cultural que protege la soberanía alimentaria y fortalece el sentido de pertenencia, demostrando que es posible una organización social donde la solidaridad sea el motor del desarrollo. En la figura 2, a continuación, se presenta la estructura de la

economía de reciprocidad en la producción comunitaria.

Figura 2. Ciclo de la economía de reciprocidad
Fuente: Elaboración propia

Como se evidencia en la figura 2, el proceso productivo no termina con la obtención del producto, sino con su distribución y el agradecimiento espiritual a través del canto y el ritual. Esto se debe a que, para el indígena, la tierra es prestada y sus frutos son un regalo que debe ser honrado. En tal sentido, Sahlins (1977) afirma que las sociedades indígenas practican una “economía de la abundancia” porque

sus necesidades están en armonía con lo que el entorno puede ofrecerles de manera natural.

Escuela como espacio de resistencia cultural

Dentro de este entramado de saberes, la educación se erige como el baluarte que garantiza que este modelo de vida no se pierda ante el avance de la globalización. La escuela en la comunidad Wóthüha no puede ser una copia fiel del sistema urbano; debe ser un espacio de resistencia donde se dignifiquen los saberes propios. Esto implica que el currículo debe estar integrado a la vida cotidiana: aprender matemáticas contando las semillas de copoazú o aprender geografía recorriendo los límites del territorio sagrado con los sabios.

La resistencia cultural desde la escuela significa combatir la invisibilización de la historia indígena. Es formar jóvenes que, aunque manejen las herramientas de la modernidad y el castellano, se sientan orgullosos de su linaje y vean en el desarrollo endógeno una opción de vida viable y digna. La escuela debe ser el lugar donde la palabra de los

ancianos se encuentre con la curiosidad de los niños para asegurar la continuidad de la cultura Wóthüha.

En concordancia con lo expuesto, la institución educativa asume una metodología de interculturalidad crítica, donde el diálogo de saberes no es una simple coexistencia, sino una confrontación creativa que fortalece lo propio frente a lo ajeno. No se trata de rechazar el conocimiento universal, sino de "apropiárselo" desde la lógica indígena para ponerlo al servicio de la autodeterminación.

Así, la escuela se transforma en un centro de investigación comunitaria donde se documentan los mitos de origen, las propiedades de las plantas medicinales y las técnicas de navegación, convirtiendo el aula en un repositorio vivo de la memoria ancestral que desafía el olvido impuesto por los modelos educativos homogeneizadores.

Asimismo, la escuela se proyecta como el nodo articulador del desarrollo endógeno, donde los proyectos productivos escolares se vinculan

directamente con la seguridad alimentaria y la autogestión del territorio.

Al integrar el calendario socio-productivo del pueblo Wóthüha con las actividades académicas, se enseña a los estudiantes que el éxito escolar está ligado intrínsecamente al bienestar de su entorno natural y social.

De esta manera, el joven egresado no busca emigrar a las ciudades para engrosar los cinturones de pobreza, sino que se visualiza como un gestor de su propia cultura, capaz de liderar procesos de sostenibilidad que honren el equilibrio entre el hombre y la selva.

A continuación, se presenta la tabla 3, que describe las estrategias pedagógicas para la resistencia cultural en el aula indígena.

Como puede evidenciarse en la tabla 3, la escuela tiene la responsabilidad de ser un centro de planificación endógena. Al respecto, Freire (1970) plantea que la educación es un acto de liberación, y en el caso de los pueblos indígenas, esta pasa por

el reconocimiento de su derecho a existir y producir desde sus propios términos. En síntesis, el desarrollo endógeno no es solo una teoría económica, es el corazón mismo de la supervivencia Wóthüha.

Tabla 3.
Estrategias de resistencia cultural en la escuela

Estrategia	Descripción	Propósito
Oralidad activa	Incorporación de mitos y cantos en el aula	Preservar la memoria histórica
Aula abierta	Clases prácticas en el conuco y el río	Vincular educación y producción
Bilingüismo real	Educación prioritaria en lengua Wóthüha	Fortalecer la identidad lingüística

Fuente: Elaboración propia

III. ARTICULACIÓN ESTRATÉGICA Y PROSPECTIVA: HACIA LA AUTONOMÍA

Este capítulo se inicia con el “sentipensar” fenomenológico, la brújula metodológica que permitió que este texto no sea una simple recolección de datos, sino un diálogo de saberes desde el corazón de la comunidad. A partir de allí, se analizan los proyectos productivos no como actividades económicas, sino como verdaderos baluartes de soberanía alimentaria y resistencia cultural.

Esta postura implica reconocer que el conocimiento no es algo que se extrae de la comunidad, sino algo que se cultiva con esta. Al asumir el “sentipensar”, la construcción de conocimientos abraza la subjetividad, la afectividad y la cosmovisión del pueblo Wóthüha como fuentes legítimas del saber.

Se trata, en esencia, de una descolonización del pensamiento pedagógico, donde la realidad no observa desde afuera, sino que se hace parte del

tejido social, permitiendo que las voces de los ancianos, los productores y los jóvenes resuenen con la misma autoridad que los referentes teóricos occidentales.

El capítulo culmina con la presentación de un modelo de gestión socioeducativa-productiva, que busca servir de puente entre la sabiduría ancestral y las necesidades contemporáneas de autogestión. En definitiva, estas páginas son una apuesta por el futuro del pueblo Wóthüha: un futuro donde la escuela y el conuco caminan de la mano para asegurar que la identidad indígena siga siendo el motor de su propio desarrollo.

El sentipensar fenomenológico.

Entrar en el mundo Wóthüha no fue un acto de simple observación externa; fue un ejercicio de sentipensar. Esta categoría, rescatada por Fals Borda, permite fusionar la razón con el sentimiento para comprender la realidad desde el corazón del otro. La inmersión en la realidad permitió que los significados emergieran no de cuestionarios rígidos,

sino del diálogo horizontal y la convivencia en la churuata.

La reducción fenomenológica permitió suspender los prejuicios de la academia occidental para escuchar la voz de la selva. El sentipensar revela que para el indígena no hay separación entre el sujeto que conoce y el objeto conocido; el conocimiento es una relación viva que fluye en la intersubjetividad de la comunidad, en un compromiso ético con la vida de la comunidad. La fenomenología se transformó en una experiencia de corazonar los saberes.

Entender el desarrollo endógeno Wóthüha exigió, por tanto, una apertura a la espiritualidad y a los ritmos de la naturaleza, donde el tiempo se ajustó al tiempo del bosque y de la palabra compartida. Así, la validez del hallazgo reside en la autenticidad del encuentro humano y en la capacidad de traducir esos silencios y gestos de la cotidianidad en una teoría que respete y honre la dignidad de los pueblos originarios.

A continuación, se presenta la tabla 4, la cual sintetiza las etapas del caminar sentipensante desde el enfoque fenomenológico

Tabla 4.
Fases del proceso sentipensante

Fase	Acción sentipensante	Propósito fenomenológico
Encuentro	Inmersión en la comunidad y convivencia	Establecer el rapport y la empatía
Escucha	Diálogos con ancianos y líderes (oralidad)	Capturar los significados compartidos
Reflexión	Categorización de la vivencia	Hallar la esencia del fenómeno

Fuente: Elaboración propia

Como puede evidenciarse en la tabla 4, el proceso sentipensante es un ciclo que nace y muere en la comunidad. Al respecto, Martínez (2004) señala que la fenomenología busca comprender el mundo tal como es vivido por la persona, lo cual es fundamental para rescatar la autonomía de los

pueblos indígenas sin imponer categorías ajenas a su realidad.

Aprendizaje para la soberanía

Los proyectos productivos en la comunidad Wóthüha no son emprendimientos económicos, son laboratorios de aprendizaje para la soberanía. La escuela se vincula a estos proyectos para que los jóvenes comprendan que la libertad política comienza con la capacidad de producir su propio alimento.

Desde la siembra de la yuca hasta el procesamiento del copoazú, cada paso es una lección de autonomía. Aquí, el docente se convierte en un facilitador que aprende junto al sabio local, rompiendo la jerarquía del saber tradicional escolar. La soberanía se construye en el conuco. Cuando la comunidad logra articular sus proyectos de siembra con la planificación escolar, se genera un círculo virtuoso de resistencia.

Esta vinculación estrecha entre el hacer y el saber descoloniza el currículo formal, pues el

territorio deja de ser un concepto geográfico para convertirse en un aula viva y sagrada. Al sembrar, el estudiante no solo cultiva la tierra, sino que cosecha identidad; entiende que la sostenibilidad no es una técnica impuesta por agencias externas, sino un diálogo milenario con la naturaleza.

Esta pedagogía del conuco permite que los saberes ancestrales sobre la fertilidad del suelo, los ciclos lunares y la protección de las cuencas se validen como ciencia indígena, otorgando a los jóvenes las herramientas necesarias para defender su cultura frente a las presiones de la globalización y el extractivismo.

Los estudiantes aprenden que ser soberanos es no depender de las cajas de comida externas, sino de la fertilidad de su tierra y la fuerza de su organización. Estos proyectos son, en última instancia, la garantía de que el pueblo Wóthüha seguirá siendo dueño de su destino territorial. En la figura 3, a continuación, se ilustra la articulación

entre educación y proyectos productivos para la soberanía.

Figura 3. Modelo de articulación para la soberanía alimentaria
Fuente: Elaboración propia.

Como se evidencia en la figura 3, la soberanía es el resultado de la sincronía entre lo que se aprende y lo que se produce. En tal sentido, la UNESCO (2015) ha insistido en que la educación para el desarrollo sostenible debe ser culturalmente relevante, lo que refuerza la necesidad de que la escuela indígena sea el motor de sus propios proyectos de vida.

Modelo de gestión socioeducativa-productiva

La culminación de este transitar es la propuesta de un modelo de gestión socioeducativa-productiva. Este es una guía para la acción que integra tres dimensiones: lo social, identidad y comunidad; lo educativo, saberes compartidos y lo productivo, desarrollo endógeno.

La gestión aquí es entendida como un servicio a la comunidad; los líderes educativos y productivos deben actuar como coordinadores de sueños colectivos, asegurando que la escuela siempre sirva a los intereses del territorio.

Bajo esta perspectiva, la gestión se convierte en una práctica de cuidado y reciprocidad. En tal sentido, se propone una estructura donde el “hacer” escolar se sintonice con los tiempos de la naturaleza y los ritos de la comunidad, permitiendo que la tecnología sea asimilada desde la lógica del pensamiento Wóthüha.

No se trata de un retorno romántico al pasado, sino de una vanguardia indígena que utiliza la

planificación estratégica para blindar su autonomía alimentaria y cultural. Así, el modelo se erige como una muralla pedagógica frente a la aculturación, transformando la escuela en un espacio donde la contemporaneidad se “indigeniza” para servir a la vida y no al capital.

Este modelo propone que la gestión escolar sea rotativa y asamblearia, similar a la toma de decisiones en el Consejo de Ancianos. La escuela deja de ser una institución aislada para convertirse en el epicentro de la planificación comunitaria.

Este modelo de gestión busca ofrecer una estrategia que permita a otras comunidades indígenas sistematizar sus procesos de autonomía, demostrando que es posible una contemporaneidad que no destruya la identidad, sino que la fortalezca a través de la producción consciente.

REFERENCIAS

Abreu, L. (2013). *Teorización sobre la educación indígena y su vinculación al desarrollo endógeno*. (Tesis Doctoral). UNERG. Disponible en: https://www.google.com/search?q=http://asiesmivenezuela.com/tesis/Abreu_Livia_Educacion_Indigena.pdf

Bonfil Batalla, G. (1990). *México Profundo: Una civilización negada*. Disponible en: https://www.google.com/search?q=https://www.gob.mx/cultura/documentos/mexico-profundo-una-civilizacion-negada

Fals Borda, O. (2009). *Una sociología sentipensante para América Latina*. CLACSO. Disponible en: https://www.google.com/search?q=http://biblioteca.clacso.edu.ar/ar/libros/coedicion/fals/

Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI. https://www.google.com/search?q=https://www.servicioskoinonia.org/biblioteca/general/FreirePedagogiaDelOprimido.pdf

Martínez, M. (2004). *Ciencia y arte en la metodología cualitativa*. Trillas. Disponible en: https://www.google.com/search?q=https://procedimientosyestrategias.files.wordpress.com/2012/02/ciencia-y-arte-en-la-metodologia-cualitativa.pdf

Mas Herrera, J. (2005). *Desarrollo endógeno: cooperación y competencia*. Panapo. Disponible https://www.google.com/search?q=https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro%3Fcodigo%3D273541

Sahlins, M. (1977). *Economía de la Edad de Piedra*. Akal.https://www.google.com/search?q=https://www.academia.edu/37367345/Marshall_Sahlins_Economia_de_la_edad_de_piedra

Sen, A. (2000). *Desarrollo y Libertad*. Disponible en: https://www.google.com/search?q=https://www.palermo.edu/derecho/pdf/desarrollo-libertad.pdf

UNESCO. (2015). *Repertorio mundial de mejores prácticas en educación indígena*. Disponible en: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000233306

EDUCACIÓN INDÍGENA Y DESARROLLO ENDÓGENO COMUNITARIO

Livia Rovira Abreu
Doctora en Ciencias de la Educación
Facilitadora de la UNESR
Núcleo Apure extensión Amazonas
aliviarovira@gmail.com
https://orcid.org/0009-0000-8735-5821

Una inmersión profunda en la pedagogía Wóthüha, donde el territorio es el currículo vivo. Este libro revela cómo la educación indígena y el desarrollo endógeno se entrelazan para forjar una generación soberana, capaz de resguardar el fuego del saber ancestral frente a los retos de un mundo en crisis.